

Bosse, Hans

## **Jugend und Schule. Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpretation einer Schulfeyer in Westafrika**

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 95-114. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Bosse, Hans: Jugend und Schule. Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpretation einer Schulfeyer in Westafrika - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt.* Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 95-114 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13836 - DOI: 10.25656/01:1383

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13836>

<https://doi.org/10.25656/01:1383>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Jugend und Schule

## Schritte zu einer Institutionsanalyse anhand einer Interpretation einer Schulfeyer in Westafrika

Hans Bosse

### 1. Universelle und kulturspezifische Bedingungen von Adoleszenz

Der Übergang von der kindlichen zur erwachsenen Persönlichkeit folgt universalen Gesetzen, wird jedoch auch kulturspezifisch verändert. **Freuds Entdeckung der Zweizeitigkeit der psychosexuellen und psychosozialen Entwicklung des Menschen beschreibt wohl ein solches universales Gesetz.** Mit der Pubertät setzt nach der Latenzperiode ein zweiter sexueller Entwicklungsschub ein, der zur genitalen Reifung führt und weitgehende persönlichkeitsstrukturelle Änderungen möglich macht. **Verkürzt gesagt,** führt die neue biologische Fähigkeit, reale sexuelle Beziehungen (genitaler Natur) aufzunehmen beim Kind/Jugendlichen erstmals zu der Möglichkeit, die erfolglose inzestuöse Objektwahl (Vater oder Mutter) auszugeben und Personen außerhalb der Familie als Liebesobjekte zu wählen. Das ermöglicht, die affektiven Bindungen zu den Eltern zu lockern, zwingt aber gleichzeitig auch zu einem inneren Ablösungsprozeß. Damit sind wir aber unversehens in die Beschreibung einer kulturspezifischen Variante des Erwachsenwerdens hineingeraten. Denn dieser innere Ablösungsprozeß ist ja nur notwendig aufgrund der vorausgehenden Struktur der Kindheit als einer Periode in der Intimgemeinschaft der bürgerlichen Kleinfamilie. So wird erst aus der biologisch determinierten Pubertät die Phase der Adoleszenz.

Für die Adoleszenz als ein psycho-soziales Moratorium gibt es aber noch einen zweiten Grund, der ebenfalls erst mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft wichtig wird. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung und den damit verknüpften Chancen sozialen Aufstiegs und Zwängen zum sozialen Abstieg wird dem Erwachsenen zum ersten Mal in der Geschichte die Aufgabe gestellt, seine soziale und ökonomische Rolle selbst zu finden und selbst zu definieren. Das impliziert auf der einen Seite **steigende Subjektivitätchancen,** führt aber andererseits dazu, **daß die dafür notwendigen Lernprozesse kollektiv organisiert werden. In der Schule und durch die Schulpflicht werden Angebot und Kontrolle über diese Lernprozesse institutionalisiert.**

Auch bei dieser zweiten Bestimmung von Adoleszenz kommt es wiederum darauf an, Adoleszenz in den westlichen Industriegesellschaften zunächst einmal als einen **historischen Spezialfall** zu begreifen. Universell scheint die Institutionalisierung des Übergangs in den Erwachsenenstatus zu sein: quasi institutionell in den vielen Facetten „traditioneller Erziehung“, deren hoher Grad von Organisiertheit erst jüngst erkannt wird; formal institutionalisiert in schulähnlichen Formen (z. B. Koranschulen) oder in Initiationsritualen. **Als gesellschaftlich organisierter kollektiver Übergang in den Erwachsenenstatus ist Adoleszenz also in jeder Kultur präsent.** Kulturpeziell ist im Gegensatz dazu in das westliche Bildungssystem eingebaute **Autonomiegebot,** das mit dem gleichzeitigen **Interesse an kollektiver Kontrolle über den Adoleszenzprozeß in Widerspruch gerät.** Doch muß man sich vor Stilisierungen hüten, die das Autonomiegebot überschätzen, wie es Erikson stellvertretend für viele andere Sozialisationsforscher tut:

„Hier (in der Adoleszenz) wird das geschlechtsreif gewordene und in seinen geistigen Funktionen fertige Individuum in seiner psychosexuellen Fähigkeit zur Intimität und in seiner psychosozialen Bereitschaft zur Elternschaft mehr oder weniger retadiert. Man

kann diese Periode als ein psychosoziales Moratorium bezeichnen, währenddessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die festumrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt, mit dem Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, von seiner Sozietät erkannt wird." (Erikson 1974, S. 137 f.)

Ich möchte im folgenden einige Aspekte des Dramas der Adoleszenz in einer Übergangsgesellschaft untersuchen. **Übergangsgesellschaften sind ehemals primitive Gesellschaften.** Diese sind heute gleichzeitig Teil des kapitalistischen Weltwirtschaftssystems und einer sich universal ausbreitenden technokratischen Kultur mit formalem Erziehungssystem, mit in diesen Gesellschaften neuartigen Berufsrollen (z. B. Akademikern, Professionen), mit Bürokratien usw. Gleichzeitig sind diese Kulturen aber im Alltag, in der Familie, auch in der Arbeit und Politik noch bestimmt von **nichtbürgerlichen Elementen**, die sich trotz der Kolonisierung als resistent und weiter lebensfähig erwiesen haben. Diese **Ungleichzeitigkeit der Strukturen reicht tief bis in die Persönlichkeitsbildung und bestimmt die Subjektivitätsschancen der Individuen.**

## 2. Die Methode der Untersuchung

Die Interpretation einer Schulfeier ist thematisch und methodisch — das möchte ich ausdrücklich betonen — ein Ausschnitt aus einer größeren bildungssoziologischen und sozialpsychologischen Studie, die ich an Oberschulen der Nordwestprovinz Kameruns seit 1979 durchführe.

Die Untersuchung der Schulfeier erfolgt mit Hilfe eines tiefenhermeneutischen Verfahrens, das in bildungssoziologische und kultursociologische Untersuchungen eingebettet ist. Mit den in der Ethnopsychoanalyse, der Psychoanalyse, der Institutionsanalyse und psychoanalytischen Textinterpretation angewandten Methoden erfaßt dieses Verfahren sowohl den manifesten wie latenten Sinn von Diskursen oder Texten (zur Methode: Bosse 1981). Die Analyse des manifesten Sinns von „Texten“ erfaßt die sozial zugelassene Bedeutung von Diskursen. Sprachliche Brüche oder Brüche im Verhalten der Interaktionsteilnehmer verweisen jedoch auf eine latente Diskursebene, auf einen latenten Sinn der Rede oder des Rituals, die sozial und kulturell noch nicht oder nicht mehr zugelassene Bedeutungen des Handelns, etwa der Lehrer und Schüler enthält. Für die Schulanalyse ist es wichtig, beide Bedeutungsebenen des Diskurses ernstzunehmen, also nicht den manifesten Text nur als Durchgangsstadium zum latenten Sinn zu nehmen und damit zu entwerten, wovon zurecht Lorenzer in seiner Arbeit über psychoanalytisch-tiefenhermeneutische Textinterpretationen gewarnt hat (Lorenzer 1982). Denn auf der manifesten Ebene der schulischen Diskurse drückt sich ja das Selbstbewußtsein der Akademikergemeinschaft aus, die ihre neuen Mitglieder rekrutiert, und das hat ja wichtige kulturelle und politische Folgen.

Die Untersuchung der Schulfeier versteht sich methodisch als Institutionsanalyse (vgl. Lourau 1970), allerdings mit einer Einschränkung. Der Forscher ist zwar teilnehmender Beobachter der Situation und damit der Produktion des Textes, er stellt sich emotional auf die Produzenten des Textes ein (die Psychoanalytiker würden sagen: Mit seinem Unbewußten). Im Gegensatz zur klassischen Institutionsanalyse kann der Forscher jedoch nicht am Dialog aktiv teilnehmen, er kann nicht „intervenieren“. Für die Validität seiner Interpretation ergeben sich daraus Folgerungen. Die Validität stützt sich einmal darauf, daß der Forscher gelernt hat, sich emotional auf die Situation einzustellen. Er kann in der Interpretation seine eigenen emotionalen Reaktionen als Spiegel der emotionalen

Bewegung der Teilnehmer in der Institution verstehen. Die Validität der Interpretation kann sich erhöhen, wenn der Forscher von der untersuchten Szene nachträglich ein Protokoll erstellt, das den sprachlichen Diskurs rekonstruiert und das Setting der Szene beschreibt (mit Hilfe von Tonbandaufzeichnungen und Gedächtnisprotokollen). Wie im vorliegenden Fall kann der Forscher dann bei der Textinterpretation die Validität seiner Ergebnisse an der „Festigkeit des Textes“ (Lorenzer 1982) überprüfen. D. h., der Zusammenhang von manifestem und latentem Sinn des Textes muß sich an mehrfachen Übereinstimmungen, etwa an verschiedenen Szenen innerhalb ein und desselben Diskurses (einer Unterrichtsstunde etwa) festmachen lassen, um die Gefahr subjektivistischer Unterstellungen zu vermeiden.

*Grundlegende Hypothesen zur Untersuchung* habe ich mehrfach formuliert (Bosse 1979; 1981 a; 1981 b; 1984). Einzelne Hypothesen bilden sich in der nachträglichen Interpretation des Diskursmaterials heraus — ein in der qualitativen Sozialforschung anerkanntes Verfahren (Hopf/Weingarten 1979). Die Vorwegformulierung von Hypothesenkatalogen hätte — wie zu zeigen sein wird — den Verstehensprozeß gestört.

### **3. Einige Daten zur objektiven Lage der Oberschüler im Grasland Kameruns**

Aus Nestvogels (1978) Gesamtdarstellung von Politik, Ökonomie und Bildung in Kamerun ergibt sich das für viele Entwicklungsländer in der letzten Dekade typische Bild:

80 % der Arbeitenden finden sich im Primärsektor, 95 % des bebauten Landes wird von kleinbäuerlichen Familienbetrieben bestellt. Um angesichts des ruinösen Wettbewerbs überleben zu können, müssen die Familien gleichzeitig — wie in vielen afrikanischen Ländern — Früchte wie Kaffee, Kokosnüsse, Bananen, Yams, Süßkartoffeln für den Weltmarkt und für lokale Märkte produzieren und aus ihrer Produktion auch den eigenen Bedarf decken. Mit dieser — vor allem die Frauen belastenden — „Subsistenzproduktion“ subsidieren die Kleinbauern nationale und internationale Händler und Investoren. Die daraus resultierende Landflucht kann jedoch nicht durch ein entsprechendes Arbeitsplatzangebot im monetären Bereich (verarbeitenden und Dienstleistungs-) Sektor aufgefangen werden.

So spielt beim Wettbewerb um die begehrten Arbeitsplätze höher Schulbildung eine besondere Rolle (Bosse 1981 b). Mit dem forcierten Ausbau des formalen Bildungswesens überstieg das Angebot bald die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften beträchtlich. Für 1976 wurde für Abiturienten eine Arbeitslosenquote von 50 % prognostiziert (Nestvogel 1978, S. 228—233), die seither noch gestiegen sein dürfte. Für Schulabbrecher in den Oberschulen gibt es daher kaum Chancen auf einen Arbeitsplatz.

Die Sozialstruktur und Kultur des Graslandes in der Nord-West-Provinz Kameruns trägt im Gegensatz zu vielen anderen Regionen Kameruns noch sehr deutlich traditionale Züge. Das Land, das Kleinfamilien bebauen, ist trotz der offiziellen Einführung des Rechts auf Privatbesitz an Grund und Boden formell noch kommunales Land, über das der Fon, der traditionale Herrscher, verfügt. Die traditionale Struktur ist semi-feudal, d. h. der Fon bzw. seine Unterhändler (Fais) teilen Land zur Nutzung zu. Die Bevölkerung eines Stammes ist dem Fon tributpflichtig in Form von unbezahlter Arbeit, von Erträgen und der Verfügung über Frauen. Das Erbrecht ist patrilinear, d. h. der männlichen Linie folgend, das Ehesystem ist polygam. Die Gesellschaft ist streng hierarchisch gegliedert, die Kleinfamilie ist zwar die produzierende Einheit, jedoch wird sie durch die Struktur der Großfamilie kontrolliert und ihren Chefs, durch ihre Zugehörigkeit zu Clans, sowie durch die Ämterhierarchie der Fais und des Fons.

Die Primarschulen auf dem Boden einer Ethnie und, soweit es die Macht des Fons erlaubt, auch die Oberschulen, sind in das semi-feudale Netzwerk von Fürsorge durch den

Fon und Tribut an ihn einbezogen. Die Fons haben teilweise auch wichtige politische Funktionen im modernen System Kameruns inne — der Fon von Mankon, in dessen Gebiet ich arbeite — ist Parlamentarier im nationalen Parlament und Vorsitzender der Partei im Bezirk. Sie kämpfen um gute Abschlüsse ihrer Schüler und Schülerinnen im nationalen Wettbewerb, um qualifizierte Lehrer usw. Das mehrt ihr Prestige. Dazu paßt, daß die Primarschulen mehrere Tage im Schuljahr damit verbringen, dem Fon Tribut in Form von Brennholz, Gras zum Decken der Palastdächer und Frauengehöfte und in Form von kulturellen Darbietungen zu zollen.

#### 4. Schulanfang im St. Catherine's College

Zum Stammesgebiet der Ngemba, das sich den politischen Namen Mankon gegeben hat, gehört Bamenda. Die kirchlichen und staatlichen Oberschulen der Nordwestprovinz drängen sich vor allem in und um diese Stadt zusammen. Unter ihnen ragt das College, dessen Namen und Daten ich hier anonymisiert habe, und das nach englischer Kolonialtradition mitten im Grünen als eine Internatsschule gebaut wurde, durch eine Besonderheit heraus. Es ist nach Ausstattung und Qualifikation des Lehrpersonals privilegiert. Es ist eine der wenigen Eliteoberschulen des Landes, die von der Nationalregierung besonders gefördert, aber auch besonders kontrolliert wird. Die Auslese ist scharf, die Durchfallquoten sind dabei in Kamerun üblich, sie betrugen 1979 über 45 %.

Ich habe das St. Catherine's College bereits im letzten Jahr kennengelernt, dort 14 Tage mit Erlaubnis des Direktors zugebracht, am Unterricht teilgenommen und mit einzelnen Schülern intensive Gespräche geführt. Ich habe dem Direktor schon von Deutschland aus geschrieben und ihn gebeten, dieses Jahr wieder seine Schule besuchen zu dürfen. Ich habe mich entschlossen, dieses Jahr nicht auf dem Campus zu wohnen. Der Schüler, mit dem ich am intensivsten im College gearbeitet habe, hat inzwischen das Abitur gemacht und ist in sein Heimatdorf Mankon zurückgekehrt, wo auch ich wohne und wo wir täglich zusammen arbeiten können. Das möchte ich nicht missen, und deshalb will ich das Internat nur tageweise besuchen. Ich bin so unversehens den Lehrern nähergerückt, die täglich aus den umliegenden Dörfern angereist kommen. Das Schuljahr hat noch nicht begonnen. Ich bitte einen Lehrer am College, einen Mankon, der nur 10 Minuten von mir entfernt wohnt und einen alten, klapprigen Volkswagen hat, mich doch mitzunehmen, wenn die Schule wieder beginnt. Die verabredeten Tage werden von ihm immer wieder widerrufen. Es scheint, der Tag des Schulanfangs ist noch nicht festgesetzt, und der Lehrer wartet auf eine entsprechende Nachricht im örtlichen Rundfunk. Während ich immer ruhiger werde (ich möchte doch wenigstens einige Tage während dieses Feldaufenthaltes im College Studien machen), bleibt der Lehrer ganz gelassen. Schließlich ist es eines Morgens doch so weit. In der Frühe fahren wir los. Die Straße, 20 km lang, ist voller Schlaglöcher. Irgendwann bleibt der VW stehen. Er will nicht mehr. Klapprige Autos von Kollegen fahren an uns vorüber. Wir werden beide nervös, ich, weil ich vor Beginn der Eröffnung des Schuljahrs meinen diesjährigen Antrittsbesuch beim Rektor machen möchte. Herrn A's Nervosität begreife ich nicht. Warum lehnt er das Angebot seiner Kollegen ab, uns mitzunehmen und den alten Wagen mittags zu versorgen, wenn er so in Eile ist? Zufällig begegnet uns ein Autoschlosserlehrling auf dem Rade und flickt geschickt den Vergaser innerhalb einer Stunde. Ich weiß nicht, ob wir zu spät kommen werden, Herr A. gibt mir jedesmal eine unbestimmte Antwort, wenn ich ihn nach dem Zeitpunkt der für heute angesetzten Eröffnungsfeier frage. Seine Gedanken sind offensichtlich mit etwas anderem beschäftigt als mit der offiziellen Eröffnung. Die Dormitorien, Verwaltungsgebäude und Klassenräume des College tauchen hinter Bäumen in der Ferne auf. Wir biegen von der staubigen Straße ab in den Feldweg, der auf den Campus führt. In der Nähe der Assembly Hall steigen wir hastig aus, der Campus ist schon leergefegt bis auf einige

Nachzügler. Herr A, jetzt sorgenvoll und bedrückt, er sähe schon, der Rektor sei nicht mehr in seinem Büro. Das sei sehr ärgerlich. Er haben noch einen Neffen, für den er unbedingt noch die Zulassung zum College (für dieses Schuljahr) erreichen möchte.

Als wir die Assembly Hall betreten, sind die Stuhlreihen auf der einen Seite der Halle mit uniformierten Schülerinnen und Schülern dichtgefüllt. Ihnen gegenüber sind vier Stuhlreihen für das Lehrerkollegium aufgebaut, sie sind noch zu zwei Dritteln leer. Der Rektor in der ersten Stuhlreihe blickt sich nervös nach jedem Neuankömmling um. Wir begrüßen ihn mit Kopfnicken und setzen uns in einer der Stuhlreihen. Die Veranstaltung hat noch immer nicht begonnen, obwohl sie, wie ich erfahre, vor etwa einer Dreiviertelstunde hätte beginnen sollen. Einige wenige Lehrer kommen noch später als wir. Schließlich beginnt der Rektor mit einer Ansprache und eröffnet das akademische Schuljahr 1981/82. Es folgen weitere Ansprachen, des Geschichtslehrers, der einen Vortrag über die Geschichte der Oberschule hält, des Krankenpflegers, der die kleine medizinische Hilfstation auf dem Campus leitet, schließlich des „Masters of Discipline“, der die vielen im Schuljahr anfallenden Disziplinarstrafen verhängt und darüber wacht, daß sie auch ausgeübt werden. Das ermüdende Ritual, das nur ab und zu vom Lachen einiger oder vieler Schüler und Schülerinnen unterbrochen wird, dauert zweidreiviertel Stunden. Um 12 Uhr werden die meisten von ihnen entlassen. Sie haben den Campus in Ordnung zu bringen. Der Rektor behält diejenigen Schüler und Schülerinnen zu einer Sonderansprache zurück, die aufgrund ihrer schlechten Prüfungsnoten nicht hätten in die Oberprima versetzt werden dürfen, aber noch eine Chance erhalten sollen. Die Eröffnungsrede des Rektors hatte in einer großartigen Vision geendet: In einigen Jahren würden sie, die heute hier als Schüler saßen, neben ihm und den anderen Lehrern im Lehrerkollegium sitzen und eine neue Generation von Schülern unterrichten. Und wenn er, der Rektor, einmal krank werden sollte, dann würde er in die Stadt fahren und sich dort bei einem von ihnen, der nun Arzt geworden sei, behandeln lassen. Der Rektor hatte die Schüler gelobt und getadelt, sie gedemütigt und beleidigt, und ihnen wieder geschmeichelt. Die Schüler und Schülerinnen hatten gelacht, geöhlt, protestiert, sich einfangen lassen. Hier nun sehe ich mich plötzlich in eine ganz andere Schule versetzt. Übrig geblieben ist ein Häufchen von etwa 60 depressiv blickenden, völlig verstummten Mädchen und Jungen, die die Reden des Rektors und der Vertreter der einzelnen Fächer über sich ergehen lassen, ohne sich auch nur ein einziges Mal zu rühren. Ein Klima der Hoffnungslosigkeit breitet sich aus. Ich verlasse bedrückt die Halle, treffe meinen Lehrer wieder und gehe eilig zum Rektor, um ihn zu begrüßen. Er hat wenig Zeit, ich habe das Gefühl, er ist böse auf mich. Er bittet mich, an einem anderen Tag wiederzukommen.

##### **5. Die Schulfeyer vom 28. 9. 1981 — Verlaufs- und Textprotokoll<sup>1)</sup>**

Ansprache des Prinzipal

P: Meine lieben Studenten. Ich begrüße Euch zur Eröffnung des akademischen Jahres 1981/82 des St. Catharine's College. Ich möchte Euch gratulieren, daß Ihr in das College aufgenommen worden sein. Tausende haben sich beworben. Es waren ..., die sich um einen Platz hier beworben haben. Nur Ihr konntet aufgenommen werden, aufgrund Eurer Verdienste. Deshalb möchte ich Euch, auch im Namen des Lehrerkollegiums gratulieren. Ihr seid sehr privilegiert, in das College aufgenommen zu sein, von dem Ihr schon so viel gehört habt.

S<sup>2)</sup>: (lautes Lachen, besonders in der ersten Reihe bei den Schülern des ersten akademischen Jahres.)

P: Ich möchte Euch jetzt die Lehrer des Kollegiums vorstellen, die Euch unterrichten werden. Einige Lehrer sind nicht hier.

S: (lachen)

P: Zunächst den Stellvertretenden Direktor. Er ist heute nicht hier. (So geht das mit einer Reihe von abwesenden Lehrern weiter, bis er zu den anwesenden kommt.) Dies ist Herr X, einer der Masters of Discipline.

S: (lautes Lachen, von hinten kommend, von den „Oberprimanern“, d. h. von den Schülern der Abschlußklasse, Klasse 12)

P: Ich weiß nicht, was es bei meiner Anprache zu lachen gibt, ich habe das schon vorhin gleich am Anfang gemerkt.

Ihr wollt groß sein, aber Ihr seid noch nicht groß. Ihr glaubt, Ihr seid schon Herren (masters), aber die Herren sitzen hier (wendet sich zu, Lehrerkollegium<sup>3)</sup>).

Wir sind dazu da, um Euch groß zu machen. Einige wollen hier stören. Sie kommen von da hinten, von den Studenten des zweiten Jahres. Das ist nur zu Eurem Schaden. Wir wollen eigentlich dieses Schuljahr nett beginnen. Aber Ihr könnt es auch anders haben. (Er kommt jetzt auf die Aufgaben der Schüler zu sprechen, sie sollen das Prestige der Schule fördern.)

Wenn Ihr groß werden wollt, dann vergrößert den Namen des College. Das könnt Ihr tun durch ausgezeichnete akademische Leistungen, durch ausgezeichnetes moralisches Benehmen, durch höchste Leistungen im Sport. Wenn Ihr draußen im Lande auf das College angesprochen werdet, dann macht auf die großen Verdienste des College aufmerksam.

S: (lachen)

P: Das College ist die höchste und prestigeträchtigste Institution im ganzen anglophonen Teil von Kamerun.

S: (lachen)

P: Es gibt keine derartige Institution wie das College noch einmal. Beim Abitur des letzten Jahres hat das College glänzend abgeschnitten.

S: (lachen)

P: Denkt daran, am Ende des Schuljahres will die Bevölkerung von Bamenda uns sehen!

S: (lachen)

P: ...

Im letzten Jahre sind die Leistungen am College etwas gesunken. Aber sie sind immer noch die besten im Lande. Das College hat sich in den letzten Jahren einen Namen gemacht. Diesen Namen gilt es zu verteidigen. Das geht nur durch Fortschritte und Steigerung. Nicht so wie eine Schallplatte, die immer im Kreise läuft.

S: (lautes Lachen)

P: Ihr könnt den Namen des College durch Vorleistungen, durch gute Resultate verteidigen. So, wenn Ihr 10 Examenspapers schreibt.<sup>4)</sup>

S: (lautes Lachen)

P: (spricht über die Kooperation von Schülern und Lehrern . . .) Wir sind nicht Eure Feinde. Die Lehrer hier wären nicht hier ohne Euch; Ihr wäret nicht hier ohne sie . . . (spricht über die Kooperation der Schüler. Die älteren sollen den jüngeren helfen, sie aber nicht in die Irre führen.)

(Er spricht besonders die Abschlußklasse an.) Manche sagen, ich würde Euch schmeicheln. Ich schmeichle Euch aber nicht. Ihr wart phantastisch im letzten Jahr! Des-

halb war ich so ärgerlich vorhin, als Ihr anfangt, diese erste Versammlung im Schuljahr zu stören. Ihr wart phantastisch. Jedesmal, wenn Ihr hinausgeschickt wurdet, um Gras zu schneiden.

S: (lautes Gelächter)

P: Ihr wißt, Grasschneiden ist nicht nur eine Strafe, es gehört auch zu den normalen Pflichten der Schüler, den Campus sauberzuhalten. (spricht über die mangelnde Hygiene, Verschmutzung der Waschräume und Toiletten, die Reinigungsarbeiter seien nicht dazu da, die Spuren des Durchfalls zu beseitigen, die ein Student irgendwo verstreut habe usw. In anderen Schulen wäre es die Aufgabe der Schüler selbst, Waschräume und Toiletten sauberzuhalten.) Die Toiletten sind in einem traurigen Zustand. Manche machen einfach daneben, andere stellen sich auf die Klosettschüsseln, anstatt sich draufzusetzen. Manche von Euch haben doch dieselben Toiletten zu Hause. Andere, die noch nie solche Toiletten gesehen haben. . .

S: (lachen)

P: (spricht über die Schuluniform, jeder hat zwei Paar Uniform zu haben, er kann sich nicht damit entschuldigen, seine Uniform wäre in der Wäsche und in anderem Zeug zum Unterricht kommen. Manche würden aber statt einem Paar Uniform lieber ein teures modisches Gewand kaufen.) Einer hat einen ganzen Koffer voll Schuhe mitgebracht, nur Schuhe.

S: (Gelächter)

P: (spricht darüber, wie die Studenten des geisteswissenschaftlichen Zweigs, die nachmittags keinen Unterricht haben, im Gegensatz zu den Studenten des naturwissenschaftlichen Zweigs ihre Zeit verbringen. Vorgesehen ist eigenes Studium, dafür stehen manche Klassenräume und die Bibliothek zur Verfügung.) Manche Schüler, anstatt sich in die Bibliothek oder in ihren Klassenraum zu setzen, verbringen ihre Zeit im Schlafsaal. Sie liegen auf den Betten, dann schlafen sie ein und das Buch fällt ihnen aufs Gesicht.

S: (lachen)

P: (spricht über das Studium der englischen Sprache; die Schüler sollen in diesen zwei Jahren kein Pidgin sprechen, sondern nur Englisch), aber stattdessen stehen dann drei oder vier unter einem Baum und diskutieren. Ist das diskutieren? Sie schwatzen und schwatzen in Pidgin.

S: (lachen)

P: Wenn sie dann einen Aufsatz zu schreiben haben, hat sich das Pidgin im unbewußten Teil ihres Gehirns festgesetzt, und plötzlich können sie Englisch und Pidgin nicht mehr auseinanderhalten und es fließt ihnen ein Pidginsatz in ihre Feder, sie können gar nichts dagegen tun. Es hat sich alles in ihrem Kopf vermischt.

S: (lachen)

P: (spricht über richtiges Verhalten der Schüler. Sie verhalten sich dann gut, wenn sie sich an die Regeln und Normen der Schule halten. Er bringt einen Vorfall aus dem letzten Jahr.) Im letzten Jahr kamen die Stipendien der Regierung nicht an. Ich war in Yaoundé und hatte vorher die Stipendienanträge ausgefüllt, aber das Geld kam nicht. Was machten die Schüler? Sie machten einen Protestmarsch zum Provincial Delegate of Education in Bamenda.<sup>5)</sup>

S: (lachen)



- P: Dann schrieben einige sogar einen anonymen Brief.
- S: (lachen)
- P: Sie schrieben in diesem Brief ohne Unterschrift: „Wir möchten die folgende Angelegenheit mit aller Dringlichkeit behandelt wissen.“  
(Die Stimme des Principal ist sarkastisch.)
- S: (lautes Lachen)
- P: Diese Leute benehmen sich wie Diebe, wenn sie etwas heimlich tun, dann sind sie wie Kriminelle. Wir könnten sie entlassen haben, aber wir sind nicht gegen die Studenten. In dem Brief wurden dann Anschuldigungen gegen mich und die Lehrer vorgebracht, wir hätten das Geld erhalten und für uns verwendet. Mein Gehalt ist hoch genug.
- S: (lachen)
- P: Ich habe keine persönlichen Probleme mit Yaoundé. Wenn ich nach Yaoundé fahr, dann nur wegen der Schule. Mein monatlicher Scheck kommt immer regelmäßig an.
- S: (lachen)
- P: Manche glauben vielleicht, wenn ein Lehrer kein Auto hat, könne er sich keines leisten. Aber ich sage Euch, die Lehrer haben eine Prioritätenliste. Das Auto steht nicht auf Nummer 1. Ein Lehrer verdient hier monatlich mindestens 60.000 CFA. Die älteren verdienen bis zu 200.000 CFA. Da kann man sich wohl ein Auto leisten.<sup>6)</sup>
- S: (lautes Gelächter)
- P: Wir hätten diese Studenten von der Schule weisen können, aber wir möchten, daß sie ihr Examen machen. Manche haben vorzügliche Leistungen. Sie bekommen ein Universitätsstipendium der Regierung. Einer von diesen Studenten mußte hier gestern noch Gras schneiden, bevor er nach Großbritannien zum Studium ging.
- S: (lachen)
- P: (spricht über die Veränderungen des College, über ehrgeizige Pläne der Regierung.)  
Eines Tages werdet Ihr hier unterrichten. Wenn einige von uns ergraut noch ihren Dienst tun, werdet Ihr mit im Lehrerkollegium sitzen.
- S: (lachen)
- P: Eines Tages werden einige von Euch Ärzte sein und ich werde Euch konsultieren.
- S: (lachen)
- P: (zu den älteren Studenten gewandt über ihre Pflichten) Ihr werdet die neuen Schüler tagsüber hier auf dem Campus treffen. Helft ihnen, aber nicht, indem Ihr sie schickt, Erdnüsse für Euch zu kaufen.
- S: (lachen)
- P: (beendet seine Rede mit einigen abschließenden Worten)

Es folgt der Vortrag eines Geschichtslehrers über die Geschichte des College, sehr gespreizt geschrieben. Die Schüler lassen den Vortrag über sich ergehen und reagieren einige Male mit freundlichem Gelächter. Danach trägt ein Vertreter der Krankenstation schüchtern und unbeholfen und leise, so daß er kaum verständlich ist, die Anweisungen für den Besuch der Krankenstation, die Abmeldung von der Schule etc. im Krankheitsfalle vor. Allgemeine Unruhe bereitet sich unter den Schülern aus. Als er davon spricht, daß auch die diensttuenden Ärzte und Helfer Schwächen haben, entsteht großes Gelächter.

Das bezieht sich auf seinen schwachen Vortrag, er soll aufhören. Danach die Ansprache des Masters of Discipline.

M: (spricht über Schulregeln und Bestrafung bei Verstößen) Die Klassenkoordinatoren haben dafür zu sorgen, daß die Anwesenheitslisten täglich ausgefüllt werden, sie haben sie dann einzusammeln und im Büro des Masters of Discipline abzugeben. Da werden sie dann weiter bearbeitet.

S: (lachen)

M: (spricht über das Strafsystem) Diejenigen, die Strafen abzusitzen haben, haben sich morgens im Büro zu melden, die naturwissenschaftlichen Studenten um 8, die geisteswissenschaftlichen um 7 Uhr. Wer mehr als 10 Minuten verspätet kommt, dessen Strafe verdoppelt sich. Ich habe einen unangenehmen Job. Wir haben uns das nicht ausgesucht. Einige vom Lehrerkollegium wurden dafür bestimmt. Und ich kann Euch versichern, wir werden unsere Arbeit wirkungsvoll tun.

S: (großes, lautes Gelächter)

M: (spricht über die Eintragungen ins Strafregister, das für jeden Studenten existiert und von dem Kopien den Eltern in Abständen zugeschickt werden)

Die wöchentlichen Strafen werden dann ins Register eingetragen, sie werden dabei in Stunden umgerechnet.

S: (lachen)

M: (zum Abschluß seiner Ansprache) Einige Bösewichter glauben hier, in der Schule über die Stränge schlagen zu können. Aber wie ich schon sagte, wir Masters of Discipline haben einen unangenehmen Job. Diese Studenten werden unsere ersten Kunden sein.

S: (lautes Gelächter)

Daran schließt sich noch eine kurze Ansprache des Principal an, in der er die Studenten auf das Schulfest hinweist. Danach Auflösung der Schulversammlung, Sonderansprache an die schlechten Schüler des letzten Jahres.

(Nachtrag zur Ansprache des Principal)

P: (nach den Worten über masters) Wollt Ihr das Schuljahr schon am Anfang verderben? Glaubt nicht, daß die Schulregeln gegen Euch gemacht sind. Wenn Ihr Euch hier nicht wie Herren aufspielen dürft, dann ist das zu Eurem Besten. Wir wissen, daß Ihr erst einmal hart arbeiten müßt, bis Ihr es zu etwas bringt. Wenn wir Euch verbieten, in die Bar zu gehen, dann nicht, weil wir Euch den Spaß verderben wollen. Wir haben nichts dagegen, wenn Ihr ein glückliches Leben habt. Aber wir wissen, wie es sonst mit Euch gehen wird. Abends sitzt Ihr dann da herum, trinkt und tanzt, anstatt hinter Euren Büchern zu sitzen. Dann ist das Schuljahr vorbei und Ihr habt Eure Zeit vergeudet. Ein großer Mann wird man nicht, indem man in der Bar trinkt und Zigaretten raucht (er mimt die Bewegung eines Gecken, der raucht und trinkt und dabei seinen Körper in eleganten Bewegungen zur Schau stellt.)

S: (einige Studenten lachen)

**Sonderansprache** an die schwachen Schüler, die das elfte Jahr knapp nicht bestanden haben.

S: (Etwa . . . Schüler, stumm und depressiv während der ganzen Zeremonie, keine einzige Äußerung.)

P: Ich habe Euch zusammengerufen, weil wir Euch noch eine Chance geben wollen. Ihr habt nur 8,5 oder 9 Punkte (bei 10 Punkten ist die Prüfung bestanden, 20 Punkte sind das Maximum). Eigentlich müßtet Ihr die Schule verlassen haben nach diesem ersten Jahr. Aber wir glauben, nachdem Ihr das O-level Examen (am Ende des ersten Zyklus der Sekundarschule, nach fünf Jahren Sekundarschule im Anschluß an sieben Volksschuljahre) bestanden habt, gibt es keinen Grund, warum Ihr nicht auch das A-level Examen bestehen könnt. Es gibt nur einen Grund, warum Ihr ein so schlechtes Zwischenexamen gemacht habt, einen anderen Grund konnten wir im Kollegium nicht finden: Ihr wart faul im letzten Jahr. Ihr habt in der Bar herumgesessen, Ihr habt auf dem Campus mit anderen Schülern geschwätzt, anstatt zu arbeiten.

Wir glauben nicht, daß Ihr dumm seid. Schließlich habt Ihr das O-level bestanden. Redet Euch nicht ein, Ihr wäret dumm. Aber lernt Euch selbst kennen. Finde jeder für sich heraus, wo er die Fehler gemacht hat im letzten Jahr. Setzt Euch hin und arbeitet. Wir geben Euch eine Probezeit, das erste Halbjahr. Ihr könnt das schaffen. Ihr könnt im Examen im Juni 10 oder 12 Punkte bekommen. Andere haben das geschafft, warum Ihr nicht? Einige im letzten Jahr, die waren in derselben Situation wie Ihr. Die haben sich hingesezt und gebüffelt. Ich glaube, zwei oder drei haben es geschafft (beugt sich nach hinten zum Kollegium und läßt sich die Zahlen geben). Ja, drei haben es geschafft. So, im nächsten Juni werden wir eine zweite Liste wie diese mit Euren Namen haben und wir möchten da die Punkte vergleichen.

Ich bitte jetzt die heads der einzelnen Departments, Euch im einzelnen zu sagen, warum Ihr Schwierigkeiten hattet und Euch Ratschläge zu geben.

Die heads werden aufgerufen, Physik, Mathematik, Englisch usw. Der Principal weist darauf, daß die Lehrer die Schüler durchbringen wollen, daß man niemanden durchfallen lassen wolle, daß Schüler und Lehrer sich zusammentun müssen. Sie halten alle kurze Ansprachen, halten sich an das Muster des Principal: der Grund ist Faulheit. Daneben noch spezifische Schwächen: Verschieben der Hausarbeit auf den nächsten Tag oder noch später, so daß das in der Lektion Gelernte schon vergessen ist und die Aufgaben nicht gelöst werden können, Auswendiglernen in Geschichte, statt Nachlesen im Reader, Erwartung, daß in den Tests dieselben Fragen gestellt werden, die im Unterricht behandelt wurden usw.

Ratioalisierung der schwachen Ergebnisse: Faulheit. Leistung besteht zu 10 % aus Intelligenz, zu 90 % aus Arbeit. Der Principal schaltet sich noch einmal dazwischen: Die Intelligenzquotienten wären nicht gleich. Was einer in einer Stunde schaffe, schaffe ein anderer in zwei oder vier Stunden. Wenn er wirklich die Resultate wie der erste erreichen wolle, könne er das, müsse dann eben die zwei oder vier Stunden dafür opfern.

Die Ratschläge der Lehrer sind allgemein: mehr arbeiten, und speziell: Hausaufgaben sofort machen, auf dem Campus nur Englisch und kein Pidgin reden, Bücher lesen usw.

Nur ein einziges Maß wird auf Mangel auf seiten der Schule hingewiesen: der Lehrer für allg. Englisch: ein Lehrer komme auf 70 Schüler, da sei das Unterrichten schwierig.

Abschließend werden die Schüler vom Principal aufgefordert, selber Gründe für die schlechten Examensnoten zu nennen. Der master of discipline ergänzt: Fehler können auch auf seiten der Lehrer liegen. Man könne sie hier jetzt frei nennen. Natürlich wagt kein Schüler, etwas zu äußern. Der Principal: Also, wenn es keine anderen Gründe gibt, dann ist ja alles klar, Ihr müßt hart arbeiten. Verabschiedet die Schüler, weist sie noch einmal darauf hin, daß Kooperation mit den Lehrern notwendig ist.

Bemerkung: Die Versammlung hat morgens mit einer dreiviertel Stunde Verspätung angefangen.

## 6. Erstinterpretation

1. Bei der Schulfеier handelt es sich zweifellos um ein Ritual. Die sozialisatorische Funktion des Rituals hängt weniger an den verwendeten sprachlichen Formulierungen als an dem Sinn und Inhalt des Lebensdramas, das im Ritual inszeniert wird. Das Setting und der Verlauf des Rituals, die Handlungen der Akteure, die sinnlich wahrnehmbaren Attribute wie Raum, Sitzordnung, Reihenfolge der Aktionen und Akteure, Kleidung, — all dies wird von den Beteiligten sinnlich wahrgenommen; der Sinn des Rituals wird sinnlich erlebt. Das gilt auch für den Beobachter-Forscher. Die wechselnden emotionalen Reaktionen des Forschers führen — vor aller später folgenden Interpretation einzelner Handlungs- und Redesequenzen — zu einem Gesamteindruck. Die Aufspaltung des Rituals in eine euphorisch endende Selbstdarstellung der Akademikergemeinschaft und in das Scherbengericht über die Verlorenen führt mir die Hauptfunktion der Schulfеier vor Augen: In der Gestalt dieser Schüler und Schülerinnen ist für alle mit Händen greifbar, daß der Traum von der erfolgreichen Akademikerkarriere eine realitätsverzerrende Illusion, eine gegen allen Anschein aufrechterhaltene Ideologie ist. Das Ritual dient dazu, diese Illusion kollektiv aufrechtzuerhalten, eine Realitätsprüfung auszuschließen.

2. Ich verstehe, daß der Rektor in seiner Rede in eine Krise gerät. Er will sich als erfolgreichen Professionellen darstellen, die Schüler aber zweifeln an seiner Größe und an der Größe des St. Catherine's College. Es gelingt dem Rektor zwar, in einer kollektiven narzißtischen Größenphantasie sich, die Lehrer und die Schülerschaft der Vision der zukünftigen Akademikergemeinschaft aus dieser Krise herauszuarbeiten; wieder interpretiere ich von einem Gesamteindruck her. Ich habe den Eindruck, daß das Lachen der Schüler sich während der Rektoratsrede veränderte. Anfangs ist es höhnisch, zweifelnd, sarkastisch und richtet sich gegen den Rektor, wenn er die Großartigkeit der Eliteschule und die phantastischen Leistungen der Schüler rühmt. Nachdem der Rektor zum Angriff auf die Schüler vorging, sie gedemütigt und beleidigt hat und danach beginnt, an der Vision der erfolgreichen Akademikergemeinschaft zu arbeiten, schlägt das Lachen allmählich in eine neue Qualität um. Es bekommt applaudierenden Charakter. Es geht auf Kosten von Schülern und Schülerinnen, die nicht mehr im Saal anwesend scheinen. Faule, Eitle, Schürzenjäger, jüngere Schüler, Ausbeutende usw. Ich kann aber noch nicht verstehen, wieso die Schüler von ihren anfänglichen Zweifeln abrücken, worin diese begründet liegen und wie der Rektor es schafft, die Schüler und Schülerinnen „allmählich auf seine Seite zu ziehen“.

3. Ich hatte bei der teilnehmenden Beobachtung meine freischwebende Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Weise eingeschränkt: Ich wollte alle Situationen möglichst wortgetreu notieren, in denen die Schüler lachten. Ich verstehe das Lachen der Schüler und Schülerinnen als eine spontane kollektive psychische Reaktion auf eine im Moment szenisch erlebte Situation, in der die Unvereinbarkeit der traditionellen und der schulischen „Professionskultur“ erlebt wird und zu Verlustangst oder Aggression führt, die mit Hilfe einer psychischen Abkürzungsformel (Freud) gehandhabt werden müssen (vgl. Bosse 1981 b). Bei dem Versuch der Interpretation der Schulfеier bin ich allerdings über das Material enttäuscht. Die Lachszenen scheinen nichts herzugeben; ich kann ihnen nicht abspüren, was die Schüler wirklich bewegt. Erst aus dem heutigen Abstand einer erneuerten Interpretation kann ich verstehen, daß die besagte Hypothese mich verführt hat, die Austragung des Kulturkonflikts in den Äußerungen der Schüler zu sehen, statt in den Äußerungen des Rektors und, präziser, in der Bewegung des Rituals, für das die widersprüchlichen Äußerungen des Rektors nur ein Hinweis sind.

## 7. Zweitinterpretation

Ich greife aus der Rede des Rektors zwei Sequenzen heraus, auf die ich meine Interpretation vor allem stützen werde: den Eröffnungsteil und den Schlußteil.

## 7.1 Eröffnungsteil. Interpretation auf der phänomenologischen Ebene (manifeste Sinn des Textes)

Im Eröffnungsteil dieser Rede gibt es einen merkwürdigen Bruch. Zu Anfang begrüßt und beglückwünscht der Rektor die Schüler und Schülerinnen. Er gratuliert ihnen, daß sie unter Tausenden von Bewerbern — aufgrund ihrer Leistungen — in das College aufgenommen wurden. Er stellt dann sein Lehrerkollegium vor, es wird offensichtlich, daß einige Lehrer fehlen. Das Lachen der Schüler an verschiedenen Stellen, das der Rektor für einige Minuten hingenommen hat, nimmt er schließlich zum Anlaß, die Schüler anzufahren und sie in ihre Schranken zu verweisen. Dabei scheint es, als säße eine neue Klientenschaft vor ihm. Am Anfang bestand sie aus großen und großartigen Leuten, am Ende dieser Szene aus kleinen und abhängigen. Am Anfang war die Klientenschaft „phantastisch“ aufgrund der großartigen Leistungen der einzelnen. Am Ende der Szene sind die Klienten klein, und nur die wirklichen Herren, die Lehrer, können ihnen zur Größe verhelfen.

Das **emotionale Klima** ist durch Widersprüche gekennzeichnet. Die Schüler und Schülerinnen sind gespannt auf das Neue, das kommen wird. Gleichzeitig sind sie müde und ärgerlich vom langen Warten. Der Principal preist anfangs die Leistungen der Schüler und der Schülerinnen, dann ändert sich sein Verhalten völlig: aggressiv, distanzierend und demütigend tritt er den Schülern gegenüber. Der Rektor preist das College als die berühmte Bildungsstätte; aber gleichzeitig ist er nervös und ärgerlich, weil einige Lehrer nicht erschienen sind und heute auch nicht mehr kommen werden. Der Rektor gibt die abwesenden Lehrer der Lächerlichkeit preis, dann schlägt er den Schülern die Lehrer wieder aggressiv als Vorbild um die Ohren. Die Schüler hören still zu, als der Rektor sie preist, ihre Verdienste lobt. Seine Lobhudelei der großen Bildungsanstalt quittieren sie aber mit Lachen, ebenso die Abwesenheit einiger Lehrer.

Das Schuljahr beginnt also mit einer Krisensituation. Viele Lehrer sind nicht da, die Versammlung beginnt unpünktlich. Wir könnten sagen: Anstatt die Realität beim Namen zu nennen, sich für den verspäteten Anfang zu entschuldigen und seine Mißbilligung gegenüber den Lehrern auszusprechen, oder aber ihr Fernbleiben mit vernünftigen Gründen zu rechtfertigen, flüchtet sich der Rektor in das übertriebene Preisen der Schüler und der Schule. Das hilft ihm aber nichts. Die Schüler quittieren das Chaos mit Gelächter. Hilft dem Rektor die Abwertung der Schüler, seine Autorität zu behalten oder wieder herzustellen? Der Rektor ist ein Professioneller mit drei Funktionen: Pädagoge, Beamter und Arbeitnehmer. Seine Position als Beamter, nämlich Organisator der Schule und Vertreter des Staates in der Schule, ist bedroht durch den chaotischen Anfang. Wie kann eine so undisziplinierte Lehrerschaft an einem so berühmten College unterrichten? Wie weit ist es dann überhaupt mit dem Ruhm des College, von dem der Rektor anfangs so lauthals redet? Der folgende Angriff auf die Schüler hilft dem Beamten jedoch nicht, seine angeschlagene Autorität als Chef dieser Institution wieder herzustellen: Denn nicht die Schüler als Subjekte der Anstalt Schule haben es an Disziplin mangeln lassen, sondern die vom Staat an die Schule entsandten Experten.

Der Rektor ist auch Pädagoge. Die Schüler verderben ihm das pädagogische Konzept der Rede. Er wollte als guter Pädagoge ein Klima der Begeisterung, der Motivation, des Lobes, der gemeinsamen Vorhaben, des gemeinsamen Stolzes aufbauen. Die Schüler aber zeigen mit dem Finger auf die Blößen der Pädagogen. Allerdings, die plötzlich einsetzende aggressive Wende, die Demütigung der Schüler rettet nicht das pädagogische Konzept des Rektors, sondern verdirbt es endgültig. Der Rektor zeigt sich eher als miserabler Pädagoge, der einen Moment die Schüler lobt, im nächsten tadelt usw.

Rektor und Schüler sind beide „Arbeitnehmer“. Aber in dieser Eigenschaft haben sich beide nichts vorzuwerfen, schließlich waren beide pünktlich. Der Arbeit, dem Dienst fern-

geblieben sind schließlich nur einige Lehrer, die vielleicht in der Dienstzeit einer Freizeitbeschäftigung nachgehen. Auch in dieser Hinsicht ist die Wende in der Rede des Rektors unlogisch: Sie ist nicht geeignet, die Autorität des Rektors als Arbeitnehmer, Pädagoge und Beamter zu festigen.

## **7.2 Eröffnungsteil — Interpretation auf der Latenzebene**

Mit Hilfe dieser Brüche im Verhalten leitet der Rektor eine Wende im Ritual ein. Die überraschende, verächtlich und demütigend klingende Redewendung, die Schüler seien doch nicht groß, sondern kleine Anfänger, und die Herren säßen „hier“, ihnen gegenüber, nämlich im Lehrerkollegium, hat ja noch eine zweite Lesart, sie leitet ein neues kollektives Bild ein: Indem die „Masters“ als die Mächtigen, Weisen und Guten erscheinen, die die Unmündigen füttern und fordern, damit sie groß werden. Nur in dem Referenzsystem „Akademikergemeinschaft“ hat es etwas Kränkendes, wenn die Schüler und Schülerinnen zu Kleinen und Unmündigen gemacht werden. Die Macht der Mächtigen wird als eine fördernde eingeführt. Die großen Lehrer sind den kleinen Schülern zugewendet, sie werden diese auch groß machen.

Es fällt auf, daß die Schüler vor und nach dieser Szene viel lachen, aber in dieser Szene nicht. Die vorausgehenden Lachszene drücken, darauf habe ich schon hingewiesen, Kritik am Rektor aus, die später folgenden ein Einverständnis mit ihm.

An die aggressive Formel „Ihr glaubt, ihr seid schon Herren, aber die Herren sitzen hier“ folgt ein Satz, dessen Inhalt etwas Beruhigendes, fast Freundliches hat. Weshalb sollen die Schüler beruhigt werden? Die Antwort darauf liegt in dem vorausgehenden Satz des Rektors: „Ihr wollt groß sein, aber ihr seid noch nicht groß.“ Mit diesem Satz nimmt der Rektor verschlüsselt seine euphemistische Einschätzung der Schüler am Anfang der Rede zurück, sie seien aufgrund ihrer großartigen Verdienste und Leistungen zur Eliteschule befähigt. Alle Schüler und Lehrer, der Rektor, ja jeder Verständige in einer Kameruner Ethnie weiß, daß dies nicht der Fall ist, sondern daß in vielen Fällen Schüler nicht aufgrund oder allein aufgrund individueller Leistungen, sondern aufgrund von Verwandtschaftsbeziehungen ins College aufgenommen wurden. Der Lehrer A., mit dem ich heute zum College fuhr, bildet da keine Ausnahme. Er versucht ganz selbstverständlich, dort nach Beginn des Schuljahres seinen Neffen in die Eliteschule hineinzuschmuggeln, er verbirgt es auch keinesfalls vor mir, er hat keine Schuldgefühle, er tut nur etwas ganz Selbstverständliches. Diese Praxis, zu der ich noch eine ganze Reihe von Belegen anführen kann, hat in der Kameruner Gesellschaft nichts Beunruhigendes, das Wissen darum, besonders bei Schülern, die aufgrund solcher verwandtschaftlicher Beziehungen im College zugelassen wurden, wird aber in dem Moment beunruhigend, wo die moderne Ideologie des individuellen Aufstiegs aufgrund individueller Leistung rituell inszeniert wird und praktische Folgen für das begonnenen Schuljahr zu haben droht. Über die hinter dem Lachen der Schüler stehenden möglichen Befürchtungen kann eine Institutionsanalyse ohne Intervention nichts Bestimmtes herausbringen. Aber die beruhigende Versicherung des Rektors, daß die Mächtigen für die Kleinen sorgen und sie fördern werden, ergibt einen Sinn, wenn ihre soziale, d. h. in der Akademikerschaft nicht mehr zugelassene Bedeutung ist: Wir, Rektor und Lehrer behandeln euch, wie ein Fon, ein Fai, ein Clanältester oder Chef der Großfamilie seine „Kinder“ behandelt. Wir fördern euch, nicht, weil ihr leistungsstark seid, sondern gerade weil ihr schwach seid.

Das Schulritual wird also auf doppelter Bühne inszeniert, mit wechselnden Kulissen.

## **7.3 Der Schlußteil der Rektoratsrede — Interpretation des manifesten Textsinns**

Im Schlußteil der Rede taucht wieder eine sprachliche Merkwürdigkeit auf, in der die Logik des Diskurses verlassen wird und in der jäh und unvermittelt Worte von einer vom

emotionalen Klima dieses Schlußteils der Rede abweichenden emotionalen Qualität verwendet werden.

Der Rektor spricht über das Thema des guten Schülers. Ein guter Schüler sei derjenige, der sich an die Normen der Schule anpasse. Dazu bringt er ein Beispiel. Im letzten Jahr seien die Regierungsstipendien für die Schüler nicht eingetroffen. Daraufhin hätten die Schüler einen Protestmarsch zum Beauftragten des Erziehungsministers in Bamenda gemacht. Außerdem hätten sie einen anonymen Brief geschrieben, in dem sie unterstellten, der Rektor und die Lehrer hätten die Stipendien, die in der Schule angekommen seien, für sich verbraucht. Der Rektor beschuldigt die Kläger. Sie seien Kriminelle und sie seien Diebe, weil sie heimlich etwas unternommen hätten. Sie hätten verdient, aus der Schule ausgeschlossen zu werden. Der Rektor möchte jedoch, daß sie ihr Examen machen. Außerdem rechtfertigt der Rektor sich. Weder er noch seine Kollegen hätten die Stipendien für sich verbraucht, auch wäre er nicht in die Hauptstadt Yaoundé gefahren, um seinem Gehalt nachzulaufen. Er habe „keine persönlichen Probleme“ mit Yaoundé, er sei vielmehr nach Yaoundé gefahren, um sich für die Schüler einzusetzen, damit sie ihr Stipendium erhalten.

In dieser Szene erscheinen drei sprachliche Äußerungen zunächst unverständlich: Die Schüler sind Verbrecher; sie sind Diebe — sie haben also etwas gestohlen; daß beantragte und von der Regierung gewährte Stipendien nicht ausgezahlt werden, ebenso wie die Gehälter der Beamten, ist ein „persönliches Problem“.

Nehmen wir die Schule als das herrschende Referenzsystem für Normen richtigen sozialen Verhaltens, dann erscheint uns, daß die Schüler zugleich etwas Richtiges getan haben, aber dabei ihre Kompetenzen überschritten haben. Die Regierung hat hier eindeutig versagt, indem sie die Studenten, denen Stipendien zustanden, und auf die sie dringend angewiesen sind, nicht ausbezahlt hat. Ihr Protestmarsch zum Beauftragten der Regierung ist ein Akt der Selbsthilfe in einer Notsituation. Man hätte dafür sogar die Unterstützung der Schulleitung erwarten können. In der Schule werden die Schüler zur Unabhängigkeit erzogen — warum sollen sie dann in der Frage der Stipendien nicht ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen? Außerdem haben sie das in ihrer Freizeit getan, sie haben nicht geschwänzt, nicht gegen die Schuldisziplin verstoßen. Der Rektor ist ein junger, tüchtiger, etwas ängstlicher Beamter, von dem ich den Eindruck habe, daß er immer nach Yaoundé schielt, seine Karriere nicht gefährden möchte, gleichzeitig aber mit vollem Herzen Pädagoge und Ministrator ist. Er ist der Typ des jungen Kameruner Intellektuellen, der eine solide Ausbildung hat, dem aber sog. Spitzenausbildungen im Ausland fehlen, um seine Position als Professioneller endgültig zu sichern. Wir erwarten von ihm in dieser Situation, daß er sich bei seiner Kritik an den Schülern an den drei Referenzsystemen orientiert, die das Verhalten der Schulgemeinschaft vorschreiben. Als Pädagoge hätte er etwa sagen können: Wir sind eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, aufeinander angewiesen. Ohne uns könntet ihr Schüler nichts machen; warum habt ihr uns nicht einbezogen und habt stattdessen einen Alleingang unternommen, der mußte doch ins Wasser fallen. Von ihm als Beamten erwarten wir etwa folgende Reaktion: Ihr habt eure Kompetenzen überschritten. Zwar habt ihr das Stipendium beantragt und ich habe die Anträge weitergeleitet. Aber über die Abwicklung der Auszahlung habt ihr nicht zu verfügen. Das ist meine Angelegenheit als Leiter der Schule und als Vertreter des Staates, das fällt in meine Kompetenz. Als Arbeitnehmer könnte er etwa so reagieren: Ich habe sogar auch meine Freizeit geopfert, meine Ferien, um mich in Yaoundé für eure Stipendien einzusetzen. Tut ihr nur hier eure Arbeit, dann tun wir die unsre. Das „Verbrechen“ besteht aber nun gar nicht in einem Verstoß gegen die sozialen Normen dieser drei Referenzsysteme. Das Verbrechen bleibt zunächst ungenannt, unaussprechbar.

Die Schüler haben einen anonymen Brief geschrieben. Wir erwarten, daß der Rektor die Schüler feige nennt. Stattdessen aber nennt er sie aber Diebe. Sie haben ihm etwas gestohlen. Auch hier bleibt ungesagt, nach welchem Referenzsystem sich der Rektor bei den Handlungen der Schüler beraubt fühlen muß; aber nur in einem anderen, außerschulischen Referenzsystem sozialen Verhaltens ergibt diese Aussage irgendeinen Sinn.

Der Schlüssel zum Verständnis dieser Szene scheint mir in der dritten merkwürdigen Formel zu liegen; Daß man ein zustehendes Gehalt oder Stipendium auch wirklich erhält, ist ein „persönliches Problem“, um das man sich auch persönlich kümmern muß. Wir verstehen, daß das Stipendium und das Gehalt insofern eine persönliche Angelegenheit sind, als von ihrer Auszahlung das individuelle Überleben, die Möglichkeit einer angemessenen individuellen Lebensführung abhängt. Wir erwarten jedoch, daß der Rektor das Recht auf die Auszahlung von Gehalt und Stipendium anspricht, daß er das im Bildungssystem der modernen Gesellschaft zur Anwendung kommende Referenzsystem der „Arbeitnehmerschaft“ heranzieht, um das Verhalten der Regierung und auch der Schüler zu kritisieren und Lösungsvorschläge anzubieten. Nach den Worten des Rektors jedoch handelt es sich hier um eine ganz persönliche Angelegenheit zwischen ihm und Yaoundé. Nach dem manifesten Textsinn steht Yaoundé für die Regierung, für das Erziehungsministerium, das Gehälter und Stipendien auszahlen muß. Dort geht es um administrative Entscheidungen und um das Einklagen von Erlassen. Der Text bringt den Leser jedoch zu einer zweiten Lesart. In Yaoundé werden persönliche Probleme besprochen. Yaoundé wird zu einer Person. Es wird zu einer Autorität, von der die Lösung persönlicher Lebensprobleme erwartet wird. Yaoundé wird zum großen „Chef“ oder „Chieff“, d. h. dem großen „Häuptling“ oder „Fon“.

Mit dieser zunächst versuchsweisen Annahme eines zweiten, wirksamen Referenzsystems können wir das vom Rektor in der Rede von ihm selbst angebotene Verhaltensmuster verstehen. In der traditionellen Kameruner Gesellschaft gibt es keine vertraglich abgesicherten und juristisch einklagbaren Rechte auf Versorgungsleistungen. In der semi-feudalen Gesellschaft des Kameruner Graslandes sind der Fon und die Fais Autoritäten, die Ressourcen den von ihnen Abhängigen zuteilen.

Solche Zuteilungen können bei sozial unangemessenem Verhalten widerrufen werden.

Nach dieser Interpretation handelt es sich um das Auftreten eines latenten Textsinnes, der sozial nicht mehr zugelassen, der obsolet geworden ist, aber gleichzeitig in der individuellen Inszenierung in der Schulfeyer noch wirksam wird.

Allerdings scheint noch der Erklärung bedürftig, warum Rektor und Schüler hier mit zweierlei Maß gemessen werden. Haben nicht die Schüler etwas getan, was der Rektor jederzeit tun würde, nämlich sich „persönlich“ an die Autorität in Yaoundé zu wenden? Wo liegt denn hier das Verbrechen? Und warum sieht sich der Rektor dadurch bestohlen? Diese Frage möchte ich in meinem dritten Interpretationsschritt beantworten, indem ich die bisherigen Interpretationen mit weiterem **ethnologischen** und **soziologischen** Material konfrontiere.

## **8. Adoleszenz und Schule in einer Übergangsgesellschaft — Thesen**

### **8.1 Die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Jugendlichen von seiner Bezugsgruppe**

In der traditionellen, semi-feudalen Gesellschaft des Graslandes Kameruns bleibt die ökonomische und soziale Abhängigkeit des Individuums von seinen Bezugsgruppen ein Leben lang bestehen. Es handelt sich hier um eine hierarchisch gestaffelte Reihe ver-



schiedener Bezugsgruppen — die Großfamilie mit der Autorität des Familienchefs; der Clan mit der Autorität des Clanältesten; das Village quarter mit der Autorität des Quarter head (Der Fal); schließlich des Stammesverbandes mit der Autorität des Fon. Die Jugend ist nicht eine Phase, in der sich ein Individuum seinen ökonomischen und sozialen Platz in der Gesellschaft sucht, sondern die Zeit, in der die Ethnie dem Individuum seinen endgültigen Platz zuweise — durch Vermittlung von Ehepartnern, durch Initiation in Männer- oder Frauenbünde, durch Berufung in politische Funktionen usw. Dieses System der Abhängigkeit des Jugendlichen von den Bezugsgruppen und der Verpflichtungen dieser verwandtschaftlichen und ethnischen Gruppen zu Leistungen an den Jugendlichen hat sich trotz der Einführung des kapitalistischen Beschäftigungs- und Bildungssystems erhalten. Es reicht bis tief in die Schule hinein. Es behauptet sich selbstverständlich neben dem modernen formalen System von Zugang und erfolgreichen Abgang von Bildungsinstitutionen aufgrund nachgeprüfter individueller Leistungen. Diese Fakten sind sowohl der Wissenschaft wie auch dem gesunden Menschenverstand eines Kameruner Intellektuellen oder Politikers bekannt. Zu verstehen bleibt jedoch, wie sich diese widersprüchliche objektive Lage auf das Bewußtsein der Schulgemeinde, auf die Identität der jungen und erwachsenen Akademiker auswirkt und auf welche Weise die Schule es schafft, die auseinanderklaffenden Identitätsangebote zu integrieren.

Die Schule ist in einer schwierigen Situation. Sie muß auf der einen Seite mit allem Aufwand — und das Ritual der Schulfeier ist dafür nur ein Beispiel — sicherstellen, daß die kollektive Illusion erhalten bleibt, die Schule sei der Ort, an dem ein Jugendlicher das Recht hat, aufgrund vorhergehender individueller Qualifikationen weitere Fähigkeiten zu erlernen, die ihm das Recht geben, eine soziale Prestigeposition zu erwerben und ihm auch entsprechende Chancen für eine solche Karriere geben. Könnte die Schule an dieser Illusion nicht festhalten, müßte das komplizierte System, das allen täglich harte Arbeit und Selbstdisziplin abverlangt, nicht mehr funktionieren. Die kollektive Illusion muß auch deshalb aufrechterhalten werden, damit die entmutigende Realität, daß 50 % der Schüler den Abschluß nicht schaffen und von den 50 % Erfolgreichen wiederum die Hälfte keine Arbeit finden wird, dem Bewußtsein ferngehalten werden kann. Auf der anderen Seite darf die Schule den realen Mechanismus, mit dessen Hilfe Bildungschancen und Berufschancen in Kamerun immer noch weitgehend zuerteilt werden, nämlich den der Versorgung der Angehörigen der eigenen Ethnie mit Karrieren, nicht außer Kraft setzen. In der Schule jedoch, deren institutionelle Struktur, deren Unterrichtsstruktur, deren Curriculum und Pädagogik nach dem Referenzsystem der „Akademikergemeinschaft“ entwickelt sind, das aus den westlichen Industriegesellschaften ohne weitreichende Änderungen übernommen wurde, ist dieses ethnische Referenzsystem jedoch obsolet geworden, es darf im Bewußtsein der Akademikergemeinschaft nicht mehr zugelassen werden. Es muß „ethnisch unbewußt“ gemacht werden (Devereux).

In dem Ritual der Schulfeier haben wir einen Mechanismus gefunden, mit dessen Hilfe wir verstehen können, wie die Schule die beiden miteinander konkurrierenden Identitätsangebote an die Jugendlichen integriert. Auf der manifesten Ebene des Rituals inszeniert sie eine erfolgreiche Akademikergemeinschaft, die in einer euphorischen Vision in die Zukunft verlängert wird, in der alle Qualifikationen und Arbeit haben werden. Die bedrohende, existenzbedrohende Brüchigkeit dieser kollektiven Ideologie wird dadurch entschärft, daß gleichzeitig auf der latenten Ebene des Rituals eine traditionale ethnische Gemeinschaft inszeniert wird, in der der Jugendliche beruhigt erwarten darf, daß mächtige Förderer seiner Ethnie den Jugendlichen auch weiter versorgen werden, daß die Schule diese Erwartungen nicht durchkreuzt, sondern im Gegenteil in diesem Spiel mitspielt.

8.2 In der semi-feudalen Gesellschaft Kameruns ist der Jugendliche nicht nur durch ein Netz von Abhängigkeit und Unterordnungen eingespannt. Es wird auch soziales Verhal-

ten unter Strafe gestellt, das in den Industriegesellschaften als ein Ausdruck von Autonomie, von individueller Motivation und individueller Leistungsfähigkeit verstanden und prämiert wird. So wird etwa in der traditionellen Ordnung im Kameruner Grasland „kriminelles Verhalten“, für das neben der Todesstrafe die höchstmögliche Strafe im Entzug des vom Fon zur Verfügung gestellten Farmlandes besteht, folgendermaßen bestimmt (Bergmann 1980, S. 25): Zauberei; Arbeit auf dem Feld am traditionellen Feiertag; Ehebruch mit einer Frau des Häuptlings oder des Fons; Versuche, Land, das nur zur Nutzung freigegeben wurde, an Außenstehende zu verkaufen; Grenzstreitigkeiten, die Bauern auf eigene Faust austragen wollen, anstatt zum Fai oder Fon zu gehen; generell: schlechtes Verhalten in der Gemeinde, das auch als Starrköpfigkeit und Dickköpfigkeit beschrieben wird; schließlich Streitsucht und die Weigerung, sich unterzuordnen. Faßt man diese Vergehen zusammen, so handelt es sich ausschließlich um Verstöße gegen Autorität. Dabei besteht der Verstoß darin, Eigeninitiative zu entwickeln (wie etwa bei der Regelung von Grenzstreitigkeiten), eine eigene Meinung zu haben und durchsetzen zu wollen („Dickköpfigkeit“, „Starrköpfigkeit“, Insubordination und „Streitsucht“).

Nach dem Selbstverständnis der modernen Schule werden autonome Ich-Leistungen und entsprechendes selbständiges soziales Verhalten gefördert. Sie werden zu Lernzielen des pädagogischen Prozesses. An dieses Selbstverständnis knüpft der Anfang der Schulfeyer ja auch an, wenn die hervorragenden Leistungen der Schüler und Schülerinnen gewürdigt werden. Freilich geraten gerade diese Lernziele in Konflikt mit dem latenten Katalog von Lernzielen, die in der Schulfeyer eingeführt wurden. Jetzt erst können wir vollständig verstehen, warum die Schüler, die die Stipendienfrage selbst in die Hand genommen und dabei den Rektor übergangen haben, Kriminelle, Diebe sind. Sie haben über Dinge, die ihnen von der Autorität zuerteilt werden, selbständig entscheiden wollen, wie die Bauern, die über das ihnen vom Fon zur Nutzung zuerteilte Land selbständig verfügen wollen. Indem sie autonom handelten, haben sie ein Verbrechen begangen. Außerdem haben sie den Rektor übergangen, den Mittelsmann zur großen Autorität in Yaoundé. Ehe sie zum „Fon“ gingen, hätten sie sich an den Chef der Großfamilie oder dem Fai wenden müssen. Jetzt verstehen wir auch, warum der Rektor sich bestohlen fühlt. Die Schüler haben ihm seine Autorität, sein Prestige weggenommen, das er als eine Autorität hat, die Zugang zur höchsten Autorität besitzt. In der traditionellen Gesellschaft des Graslandes hat der einfache Untertan in Klagefällen keinen direkten Zugang zum Fon. Solche Angelegenheiten werden über den Kwifon, den Rat erledigt bzw. durch untergeordnete Räte und Versammlungen. Nur Prestigeträger auf einer höheren Stufe der gesellschaftlichen Hierarchie haben direkten Zugang zum Fon.

Die Schule integriert rituell zwei sich gegenseitig ausschließende Identitätsentwürfe. Dabei bleibt offen, welche sozialpsychologischen Folgen dies für die Jugendlichen hat und ob sie imstande sind, außerhalb des Geltungsbereichs des Referenzsystems Schule die Integrationsleistung mit ihren individuellen psychischen Kräften aufzuhalten, die ihnen in der Schule selbst von der Schule abgenommen wird.

8.3 Die Schule ist unter mehreren Lebenssituationen, in denen sich das individuelle, für den Jugendlichen charakteristische entwicklungspsychologische Drama abspielt, das durch den neuen, pubertären psychosexuellen Entwicklungsschub erzwungen wird. Nach seiner persönlichkeitsstrukturellen Seite hin läßt sich dieses Drama natürlich nicht mit Hilfe einer Analyse des Schulrituals verstehen, das wäre methodisch unerlaubt. Wir würden einen kollektiven Prozeß individualistisch umdeuten. Dennoch kann uns die Analyse der Schulfeyer einige Hinweise darauf geben, um welche Art des Adoleszenzdrumas es sich in der Kameruner Gesellschaft handelt. Wir verstehen jetzt einmal die Schule als eine typische gesellschaftliche Institution zur Kontrolle von Adoleszenz, als eine Institution, mit deren Hilfe die Gesellschaft auf die Herausforderungen reagiert, die die Jugend-

lichen für sie darstellen, wenn sie entwicklungspsychologisch zum ersten Mal in der Lage sind, ihre infantile Persönlichkeitsstruktur „abzustreifen“. Leider sind die kindlichen Entwicklungsprozesse der Kameruner Kinder nahezu völlig unerforscht, so daß wir uns hier, mit aller Vorsicht, auf Material zur Sozialisation in anderen westafrikanischen Gesellschaften stützen müssen. Eine der Hauptaufgaben des Adoleszenten in den westlichen Industriegesellschaften besteht darin, sich von der Herkunftsfamilie, der Kleinfamilie, zu lösen. Entwicklungspsychologisch heißt das, das infantile Über-Ich zu relativieren, also die verinnerlichte, nach innen gerichtete Wut gegen die einschränkenden Eltern als Normregulativ abzubauen; sich von der inzestuösen Fixierung der sexuellen Triebbedürfnisse auf Elternteile zu befreien und schließlich, vor allem über die Relativierung des Über-Ich, ein eigenes, starkes Ich zu entwickeln. Für den Adoleszenten in den westafrikanischen Gesellschaften ist die Ausgangsposition eine völlig andere. Er wurde nicht nur über die Kleinfamilie, sondern gleichzeitig und wesentlich auch über andere, außerfamiliale Gruppen sozialisiert. Die infantile Persönlichkeitsstruktur ist durch diese frühen Erfahrungen von Gruppeninteraktionen geprägt. Das Ich funktioniert nur bei physischer Anwesenheit in den Bezugsgruppen, man spricht deshalb vom „Gruppen-Ich“. Das Über-Ich ist aus den Auseinandersetzungen des Kindes mit den Autoritäten der verschiedenen sozialen Gruppen hervorgegangen, man spricht deshalb vom „Clan“-Gewissen. Auch die eigene Sexualität wird vom Kinde als eine kollektive erfahren. Denn einerseits wird die eigene Sexualität von der Bezugsgruppe vergesellschaftet; so wird z. B. das Bettnässen eines Jungen von der Klein- und Großfamilie des Jungen als Impotenz des Jungen und der Familie erlebt (Ortigue 1966). Andererseits wird auch der Phallus des Vaters im ödipalen Drama dem phantasierten Angriff des Sohnes dadurch entzogen, daß die Gesellschaft über kulturelle Einrichtungen und Mythologien den väterlichen Rivalen in einer Reihe aller Männer und der Ahnen aufgehen läßt und den phantasierten Angriff des Jungen als Angriff auf den „kollektiven Phallus“ interpretiert. In analytischen Gesprächen taucht dieses Bild vom „kollektiven Phallus“ auch in den individuellen unbewußten Phantasien von Patienten (Ortigue 1966) und Informanten (Parin/Morgenthaler 1963 und 1971) auf. Auch die präödisipale infantile Sexualität, die aufgrund der langen Stillzeit eine im späteren Leben der Person nie wieder erreichbare Intensität angenommen hat, wird „sozialisiert“. Nach dem üblichen abrupten Abstillen und dem emotionalen „Fallengelassenwerden“ durch die Mutter überlebte das Kleinkind in verschiedenen Gruppen, die für es zum Mutterersatz werden. Wegen der abrupten Abwendung der Mutter vom Kind kann die vorausgehende Beziehung nicht verarbeitet werden, die Altersgruppe oder die anderen Frauen der Großfamilie oder des Clans übernehmen Ersatzfunktionen, deren orale Qualitäten unverändert bleiben.

Dieses entwicklungspsychologische Problem des Kindes in afrikanischen Kulturen ist meines Wissens bisher noch nicht in seinen Folgen für „afrikanische“ **Adoleszenz** gesehen worden. Besser erforscht ist die Art und Weise, wie die traditionale Gesellschaft mit der Adoleszenz umgeht, nämlich rituell, in einer derart einschränkenden Weise, daß das adoleszente Individuum gar keine Möglichkeit erhält, abweichende Identitätsvorschläge durchzusetzen (Erdheim 1982). Die Schule als eine moderne Institution verhält sich hier wiederum zwiespältig. Einerseits strukturiert sie in gewisser Weise die traditionale Persönlichkeit um (Bosse 1979, Ortigue 1966), indem sie quasi eine nachholende Entwicklung von Ich-Autonomie (mit all ihren fragwürdigen Implikationen) einleitet. Auf der anderen Seite zeigt nun aber unsere Schulleiheranalyse eine ganz überraschende gegenläufige Bewegung. Verstehen wir die Schulleiher szenisch, dann sehen wir, wie hier das Adoleszenz-drama der traditionellen Gesellschaft auf eine Weise in Szene gesetzt wird, die dem Konflikt zwischen Jugendlichem und Gesellschaft seine Schärfe nimmt. So wird etwa die *gereifte Sexualität der Jugendlichen* völlig ignoriert. Sie wird aus dem Diskurs ausge-

schlossen. Die Eliteschüler werden zu Kindern gemacht, die sich unterordnen und versorgen lassen müssen. Weiter: Die ganze Schulfest erinnert uns an die rituelle Vergegenwärtigung des kollektiven Gesetzes im Alten Testament und im Hellenismus (Dekalog, Tugend- und Lasterkatalog). Schließlich: Die Gruppensolidarität wird selbst in Situationen inszeniert, wo sie auf den europäischen Betrachter als Farce wirkt: Die hoffnungslosen Schüler und Schülerinnen werden am Ende des ersten Schultages zu einer Sondersitzung zusammengerufen. Sie sollen noch eine Chance erhalten. Alle wissen wohl, und der Rektor spricht es auch offen aus, daß von den ca. 60 nur etwa zwei, drei (so wie im Vorjahr) die reelle Chance haben, doch noch das Abitur zu machen. Das qualvolle Ritual, an dem offensichtlich auch die Lehrer, nicht nur die betroffenen Schüler leiden, hat nach meinem Verständnis zwei Funktionen. Einmal soll es die Experten von jeglicher Schuld an dem Schicksal dieser Schüler freisprechen. Zum anderen aber handeln die beteiligten Lehrer und der Rektor unter einem eher traditionellen Solidaritätszwang.

8.4 Initiationsrituale in der traditionellen Gesellschaft haben ähnliche Funktionen wie die Schule in der westlichen Industriegesellschaft: Aufbrechende Individualisierung unter Kontrolle zu halten. Ob ein Individuum, das am Ritual teilnimmt, abweichende Identitätswünsche durchsetzen kann, hängt wesentlich davon ab, ob das Ritual in seiner Präsentation des Dramas wesentlich auf die sinnliche Erfahrung der Teilnehmer setzt. In der vorsprachlichen, sinnlichen Vergegenwärtigung liegen Chancen einer individuell abweichenden Interpretation des kollektiven Sinns des Rituals (Lorenzer 1981). Die drastische Entsinnlichung im schulischen Ritual verhindert Abweichungen des Subjekts. Hier könnte ein Vergleich mit traditionellen Ritualen in Kamerun mehr Aufschluß geben.

#### Fußnoten:

- <sup>1)</sup> Tonbandniederschrift am folgenden Tage nach Notizen und aus dem Gedächtnis. In den Notizen während der Ansprache wurden alle Sätze der Vortragenden festgehalten, auf die die Studenten mit Gelächter reagierten.
- <sup>2)</sup> S = Abkürzungen für die Studenten. Die neuangekommenen Studenten sitzen vorn, die älteren Studenten, die am Ende des Schuljahres das Abitur machen werden, sitzen dahinter in der Halle. Principal, Master of Discipline und Lehrerkollegium sitzen ihnen gegenüber auf Stühlen, die Studenten in Bankreihen mit Pulten.
- <sup>3)</sup> Die Lehrer werden Masters genannt. Master werden im englischen Sprachgebrauch Leute in übergeordneter Stellung genannt, im Pidgin auch in der Anrede (Massa).
- <sup>4)</sup> D. h. in 10 Fächern. Ein Abitur kann in verschieden vielen Fächern gemacht werden. Examenspapiere in fünf Fächern gelten schon als außergewöhnlich.
- <sup>5)</sup> In jeder Provinz gibt es einen Regierungsbeauftragten des Erziehungsministeriums, dem die Erziehungsverwaltung der Provinz untersteht.
- <sup>6)</sup> 60.000 CFA entspricht etwa 500 DM; 200.000 CFA 1.800 DM.

#### Literaturliste zu Hans Bosse, Jugend und Schule:

- Bergmann, H.: Land Tenure. Eschborn 1980.
- Bosse, H.: Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethnohermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt 1979.
- Bosse, H.: „Zur Kolonisierung der Inneren Natur“, in: H. Bosse u. a., Politische Psychologie. Frankfurt 1981, S. 151—189 (a).
- Bosse, H.: „Wheat an yams. Psychic dimensions of the professionalization of adolescence in Cameroon (West Africa)“, in: Politische Psychologie, Sonderheft 12/1981 der Politischen Vierteljahresschrift, S. 375 ff. (b).
- Bosse, H.: „Zur Ethnohermeneutik von Modernisierungskrisen und selbstbestimmter Bildungsprozesse“, in: T. Schöfthaler/D. Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft, Frankfurt 1984, (Kap. 4.3).
- Erdheim, M.: Die Gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. Frankfurt, 2 1983.
- Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1974.
- Hopf, Ch. und E. Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- Lorenzer, A.: Das Konzil der Buchhalter. Frankfurt 1981 (2 1984).
- Lorenzer, A.: „Verführung zur Selbstpreisgabe“. Mskr. Frankfurt 1982.
- Lourau, R.: L'analyse institutionnelle. Paris 1970.
- Nestvogel, R.: Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung. Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun. Bonn 1978.
- Ortigue, M.-C. und E. Ortigue: Oedipe africaine. Paris 1966.
- Parin, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Die Weißen denken zuviel. Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon in Westafrika. Zürich 1963.
- Parin, P., F. Morgenthaler und G. Parin-Matthey: Fürchte Deinen Nächsten wie Dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Zürich 1971.